

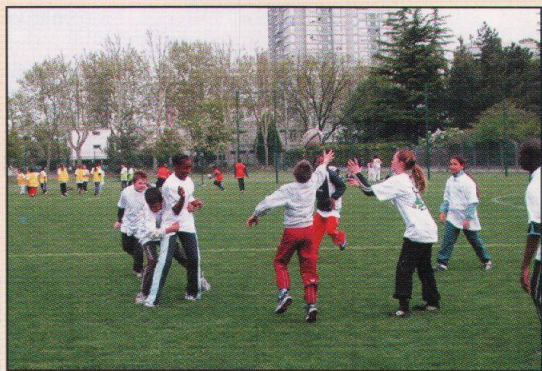
Choix didactiques et pédagogiques

Après avoir interprété des compétences professionnelles repérées dans l'action, les raisons qui conduisent au conflit dans le cours d'EPS, les réponses apportées par les enseignants pour les gérer et la fonction des règles dans le cadre d'une pédagogie « régulatrice », nous nous intéressons aux travaux réalisés par l'académie de Créteil. La réflexion sur les publics scolaires difficiles menée depuis 1985 dans cette académie correspond à une véritable tradition professionnelle, prenant en compte la réalité des élèves en EPS et le sens donné à leurs actions dans les activités scolaires. L'idée majeure est « la centration sur les apprentissages à travers l'articulation d'un

contrat social et d'un contrat didactique ». L'hypothèse étant que les contenus ne différeraient pas dans leur structuration et leur hiérarchisation de ce qu'ils sont avec d'autres publics : il s'agit bien de faire apprendre dans et par les APSA, les entrées dans les activités étant à choisir en fonction du rapport que les élèves entretiennent avec ces dernières.

Il est nécessaire de connaître les élèves à qui on s'adresse (en termes de rapport à l'école en général et à l'EPS en particulier) en garantissant équité et justice dans l'enseignement. Il s'agit d'instaurer un rituel sécurisant composé de règles « typologisées » permettant l'intégration de contenus disciplinaires et

disciplinant. Toutes ces idées fortes constituent les supports pour contribuer au développement de compétences professionnelles des enseignants confrontés à des publics difficiles et plus particulièrement à l'accompagnement des enseignants néo-titulaires, très nombreux dans l'académie. Loin des clichés sur les élèves de banlieue, l'élève difficile ne serait rien d'autre qu'un élève en difficulté pour lequel, si des adaptations pédagogiques et didactiques s'avèrent nécessaires, l'impératif de transmission des savoirs ne devrait pas s'effacer au profit d'un syncrétisme « disciplino-socialisant » engluant l'élève dans sa supposée image d'élève difficile.



ÉRIC NOGARO

MODES D'ENTRÉE DANS L'APSA : UNE HISTOIRE DE CONFIGURATION

PAR T. CHOFFIN, L. LEMEUR

Les difficultés récurrentes vécues par les enseignants d'EPS débutants dans les classes dites difficiles relèvent à la fois du climat de la classe (relations interindividuelles), de l'élaboration de différents niveaux de règles garantissant le fonctionnement du cours et du choix de situations d'apprentissage (organisation didactique). À ce titre la ou les premières séances d'un cycle sont souvent déterminantes. Tâches détournées, passivité, refus d'activité, altercations sont autant de signes d'une entrée dans l'activité peu significative, peu mobilisatrice pour les élèves, en tous cas mal maîtrisée par l'enseignant.

Des interrogations

Comment créer chez les élèves un rapport positif à l'activité ? Comment permettre à tous de s'engager dans une pratique signifiante, adaptée et continue ? En d'autres termes comment s'assurer de créer les conditions nécessaires et indispensables pour que les élèves puissent apprendre et se transformer ? Autant d'interrogations qui placent au centre la question du sens (signification attribuée par le

sujet de façon consciente et inconsciente aux pratiques), élément déterminant pour l'appropriation réelle de savoirs scolaires.

Si sur ce thème les données sont nombreuses (1) la réalité pédagogique dans les établissements difficiles montre la nécessité pour chaque enseignant de répondre à une urgence : comment faire fonctionner les élèves de façon structurée, collective et dynamique dans l'APSA proposée ?

Comment trouver le meilleur scénario, la meilleure formule qui donne la garantie à la classe et donc à chaque élève de s'investir puis d'apprendre ?

Si la programmation d'un cycle de course de durée doit nécessairement aboutir pour les élèves à l'intégration d'une connaissance de ses allures, d'une régularité de course, d'une gestion de repères personnels, d'une maîtrise de la respiration, d'une économie de foulée,

Certes les élèves de ZEP développent un type de rapport au savoir émotionnel et signifiant qui s'enracine dans une identité personnelle, certes ce qui caractérise l'élève en rupture c'est sa réaction immédiate de centration sur ce qu'il sait faire mais les comportements peuvent osciller entre le refus systématique des situations, un surinvestissement, une docilité institutionnelle, en passant par une attitude utilitaire (à quoi ça sert ?), parfois

bon choix) ou sur le pôle du développement des capacités physiques (réussir un enchaînement).

Ces voies didactiques possibles émergent lors de l'élaboration du cycle dans chaque activité : en handball doit-on débiter par le renforcement des capacités motrices en s'appuyant sur la technique spécifique ou plutôt en privilégiant la compréhension de la logique interne du jeu par la maîtrise des grands principes tactiques ou enfin faut-il aborder cette activité avec les élèves par le pôle stratégique (5) ? En course de durée, faut-il engager en début de pratique les élèves sur un axe de durée, d'intensité ou de régularité ?

La relation enseignant-élève

Mais au-delà de ces options didactiques centrées sur la logique de l'APSA, le mode d'entrée signifie le début de la relation enseignant-élève au singulier car chaque élève a sa propre histoire, son vécu,

ses représentations, ses mobiles d'agir et au pluriel pour envisager la dynamique du groupe classe, ses interactions sociales riches et complexes. Il peut donc être défini comme « la manière intentionnelle (activité de conception) que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chaque élève de « rentrer » en activité puis en activité d'apprentissage ».

Il s'agit donc bien de provoquer l'adhésion des élèves aux propositions de l'enseignant et cette coopération ne va pas de soi dans la mesure où l'investissement des élèves dans les activités scolaires n'est pas volontaire » (Dreeben 1973). À cet égard Marc Durand précise qu'il contraint les enseignants à des procédés ayant pour but l'obtention de cette participation (6).

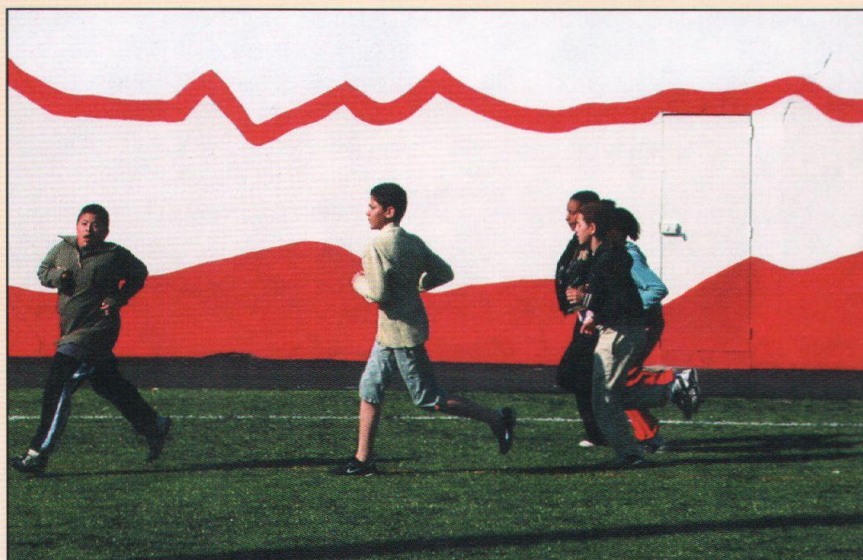
Le mode d'entrée est donc un procédé, une procédure particulière, significative et signi-

ficante cherchant l'adhésion des élèves aux propositions des enseignants. Il s'agit, oserons-nous dire, de créer de l'émotion (au sens de se mouvoir, se diriger vers) en partant des mobiles « d'agir » des élèves, faire en sorte que les élèves aient envie, trouvent du sens, participent, prennent plaisir à. Mais cette activité de conception est complexe car sous-tendue elle-même par l'interaction de paramètres multiples : perception fine des caractéristiques-élèves, interactions groupales (mixité, leaders, etc.), niveau de mobilisation des ressources des élèves, traitement didactique des APSA, formes de relations pédagogiques.

Une interface

D'une manière synthétique le mode d'entrée se situe à l'interface entre le traitement didactique de l'APSA et les caractéristiques des élèves amenant pour l'enseignant une double nécessité : une analyse fine des élèves (groupe classe) et de la particularité de la situation d'enseignement (contexte) ainsi que des choix stratégiques relevant d'une connaissance avérée des APSA. Lors de la mise en place d'un cycle de sport collectif, l'alternative peut être, si la configuration de la classe (ambiance positive) le permet, une entrée par les rôles (7). Si les relations sont conflictuelles, une entrée par la compétition (par niveau de jeu) avec statistiques individuelles pour chaque élève doit être privilégiée.

Cette démarche obligatoire pour tous les enseignants, quel que soit le lieu d'activité professionnelle et le public concerné, s'avère certainement plus délicate et prégnante dans le cadre d'une relation d'apprentissage avec des élèves scolairement réputés difficiles. La caractéristique forte du public scolaire imposera souvent à l'enseignant de cibler au plus justes ses choix. L'entrée dans l'activité se doit d'être suffisamment mobilisatrice et significative pour les élèves, au risque d'un désaveu vite perceptible (les élèves de ZEP ne font pas semblant).



alors la compétence de l'enseignant consiste à sonder le profil de la classe pour proposer comme entrée dans le cycle un challenge collectif, une course compétitive aux points, une capitalisation de distance parcourue, des jeux d'allures, etc., donc par l'utilisation de formes et de méthodes adaptées aux contextes particuliers, offrir des voies d'accès différenciées aux compétences du programme (2).

Car il s'agit bien de situations d'enseignement bien particulières auxquelles sont confrontés quotidiennement les enseignants.

Loin des discours prédictifs

Nous nous écarterons des discours prédictifs empreints de généralisations hâtives ou d'une démarche probabiliste (3) fondée sur des comportements caractéristiques qui enferment souvent les élèves dans des stéréotypes.

à l'intérieur d'une même classe.

Dès lors proposer des modes d'entrée efficaces relèvera pour l'enseignant d'une « configuration optimum ».

MODES D'ENTRÉE DANS L'ACTIVITÉ : TENTATIVE DE CLARIFICATION

La notion de mode d'entrée en EPS s'impose car l'acte d'enseignement est un phénomène qui possède une temporalité singulière, reflète à la fois des programmations des équipes pédagogiques en cycle d'enseignement et des choix personnels de l'enseignant. Ainsi cette notion se superpose avec une approche didactique de l'activité.

Les options didactiques

Elle consiste pour l'enseignant à choisir si l'escalade (4) se pratique sur le pôle des capacités de prise d'information et de décision (faire le



MODES D'ENTRÉE DANS L'ACTIVITÉ : ESSAI DE CATÉGORISATION

Choisir un mode d'entrée dans une APSA avec sa classe c'est s'interroger sur « qu'est-ce qui fait sens pour mes élèves ? », puis choisir en conséquence le meilleur scénario permettant de faire entrer tous les élèves dans l'activité. Tâche ardue pour l'enseignant car comme le souli-

gnent les programmes : *Ce sont autant d'éléments qui font appel à l'initiative et à la créativité des enseignants* (8). Au regard de multiples expériences d'enseignement nous avons retenu sept pôles de signification sur lesquels peuvent se greffer les propositions de l'enseignant.

Les sept pôles de signification Culturel

Ce qui fait sens pour l'élève c'est la référence à la pratique

sociale et l'ancrage culturel. Tenter de battre le record du monde du 1500 m en relais motive une classe de 5^e.

Faire émerger la nécessité d'améliorer les transmissions, proposer une formule « champion's league » en sport collectif fidélise et stabilise l'investissement des élèves. Aborder le basket-ball avec des élèves empreints d'une certaine forme d'individualisme (valorisation du joueur dribbleur et de l'axe

direct de jeu) sous l'angle des « statistiques NBA (9) » permet à la fois de fonctionner ensemble et de s'orienter progressivement vers une pratique intégrant également des notions plus collectives (efficacité liée au jeu indirect et latéral, valorisation des rôles de passeur et dribbleur).

Collectif

Ce qui fait sens pour l'élève c'est l'appartenance au collectif dans une logique forte d'affiliation.

En handball remplir son rôle (buteur, tireur, relayeur) pour permettre à l'équipe de l'emporter, en volley-ball attribuer des « valeurs d'équipe » afin de stabiliser le rapport de force, en course de durée rapporter des points (points en durée, régularité ou intensité selon les élèves) à son équipe sont autant de formules permettant aux élèves de s'investir grâce à cette logique collective.

Ludique

Ce qui fait sens pour l'élève c'est le plaisir éprouvé par la pratique. En sport de raquettes les formules « Gentleman » ou « coupe Davis », associant collectivement les élèves sur un enjeu commun, permettent de multiplier les temps de jeu tout en favorisant les relations dans la classe et en faisant émerger les niveaux de jeu. En course de durée les jeux traditionnels révisés, « les démenageurs » et « le chef de gare », sont autant de possibilités permettant d'habiller l'effort sous couvert d'une pratique ludique.

Activité personnelle

Ce qui fait sens pour l'élève ce sont les informations recueillies sur sa pratique et le développement de la connaissance de soi. Capitaliser la distance grimpée en escalade ou les distances parcourues en course longue lors de la séance ou du cycle, proposer des ateliers en musculation relevant du poids de corps individuel et des jeux de reconnaissance d'allure ou de pulsations en course de durée, permettre à chaque élève d'identifier son « profil de vitesse » grâce à un diagnostic initial (fréquence/amplitude, attitude de course, conservation de vitesse), sont autant de moyens permettant d'accéder à une pratique continue.



ERIC NOGARO

Technique

Ce qui fait sens pour l'élève c'est la confrontation à une difficulté motrice, la maîtrise et la compréhension de principes techniques. Dans cette optique, l'enseignant peut proposer des ateliers de difficultés croissantes à valider en lancer, permettre aux élèves de se situer dans un référentiel de difficultés en gymnastique ou de découvrir des principes d'efficacité à partir de situa-

vées, la reconnaissance par ses pairs. L'enseignant est amené à valoriser les actions spectaculaires en basket-ball, les prises de risque en gymnastique.

Toutes ces entrées possibles, séparées de façon formelle dans un souci de clarification, doivent (peuvent) être utilisées selon une logique combinatoire en fonction des caractéristiques des élèves (10). Certaines configura-

gées de réussite d'une entrée dans l'activité sur un plan opérationnel.

De même la compétence à donner une valence didactique à chaque proposition dans des perspectives d'apprentissage est requise, un mode d'entrée réussi et ciblé rend l'apprentissage nécessaire (comment faire pour).

Au final, nous pensons que l'attitude développée par chaque enseignant doit

souvent synonymes de contrainte et de durée pour des élèves fonctionnant fréquemment sur le plaisir immédiat, l'utilisation de procédés simples et de dispositifs stabilisés tout en ayant des exigences élevées pour des élèves en manque de repères. Diversifier les modes d'entrée relève également d'un dilemme à résoudre pour l'enseignant : entre visée commune d'apprentissage (compétences des programmes) et voies d'accès propres à chaque classe. Alors les modes d'entrée dans les APSA ne sont-ils que bricolage didactique et subterfuge pédagogique associés à des techniques d'animation ? Peu importe, de leur maîtrise dépend la réussite de nos élèves.

**Thierry Choffin
Loïc Lemeur**
Professeurs d'EPS,
IUFM, Créteil (94).

Notes bibliographiques

(1) Dès 1990 le groupe d'innovation pédagogique (GIP) de Créteil avait engagé une réflexion sur les raisons d'apprendre des élèves, articulant les « motifs d'agir » pour différents types d'élèves et les « passages obligés d'apprentissages » dans les activités culturellement identifiées. Travaux du groupe, *Quels programmes pour quels élèves ?*

(2) Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels BO n° 39 du 24 octobre 2002.

(3) Davis A., « Lettres à nos remplaçants », *Dossier EPS* 31, éd. Revue EPS, 1996.

(4) Renault D., « Didactiques de l'escalade », *Revue EPS* n° 283, mai-juin 2000.

(5) Perronnet D., « Enseigner le handball par la stratégie », *Revue EPS* n° 252, mars-avril 1995.

(6) Pour Dreeben R., *The school as a work place in R.M.W. second handbook of best research of best research of teaching*, Chicago, round Mac Nally, 1973. Il s'agit d'un auteur référencé par M. Durand M. dans *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, 1996.

(7) Deléris C., « L'entrée par les rôles », *Revue EPS* n° 289, mai-juin 2001.

(8) Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels BO n° 39 du 24 octobre 2002.

(9) NBA : national basket-ball association.

(10) Choffin T., « Gérer les différences en course de durée », *Revue EPS* n° 298, novembre-décembre 2002.



tions aménagées en saut ou encore proposer des capitalisations de points sur des situations à thème en volley-ball.

Compétition

Ce qui fait sens pour l'élève c'est la comparaison sociale. Course au score en sport collectif (en infériorité numérique ou par handicap), double score en sport de raquettes (points « match » et points à thème), formule défi en athlétisme, championnat par division ou formule handicap en course de vitesse, toute concentration sur la performance comparée est ici mobilisatrice.

Exploit

Ce qui fait sens pour l'élève ce sont les sensations éprou-

ties de classe nécessitent parfois de proposer une formule de compétition collective où les exploits individuels sont valorisés (en gymnastique par exemple).

MODES D'ENTRÉE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Quel que soit le mode d'entrée préalablement retenu, le rôle de l'enseignant reste déterminant : la façon de faire vivre les résultats d'une compétition, la qualité pour favoriser les interactions dans le groupe lors d'un challenge collectif, la capacité à mobiliser les élèves, les décisions prises pour constituer les groupes, sont autant de

s'écarter d'un « pédagogisme » triomphant (des solutions pédagogiques et didactiques miracles) et d'un fatalisme décourageant (pourquoi tant d'efforts face à la difficulté des élèves ?) pour lire en positif la pratique des élèves en conservant une profonde envie d'intégrer et de transformer.

Enseigner l'EPS dans un établissement en zone dite difficile, c'est certainement se confronter au quotidien à la gestion d'un ensemble de paradoxes : la nécessité de l'égalité et de la réussite de tous confrontée à la diversité des élèves, la mise en perspective d'apprentissages